PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 9 5 MAJA 1926 ROK V

STANISŁAW SZCZEPANOWSKI (PIAST) JAKO APOSTOŁ EDUKACJI NARODOWEJ.

IX.

Nie tylko jednak o wiarę chodziło Szczepanowskiemu; mimo całego swego idealizmu bowiem był nazbyt praktyczny, by nie wiedzieć, że nie wystarczy krytyki ani wiary w lepszą przyszłość, lecz że potrzeba tu stosownej i rozumnie obmyślonej akcji, w danym wypadku akcji wychowawczej, bo tylko ona jedna przynieść może narodowi odrodzenie wewnętrzne a, co zatem idzie, i — zewnętrzne także. Wraz z Platonem bowiem i Mickiewiczem wierzył w magiczny związek między bytem narodu a duszami jednostek — obywateli; wierzył, że Polska nie z powodów ekonomicznych, geograficznych ani politycznych upadła, lecz z powodu upadku moralnego swych obywateli właśnie, i że tylko przez ich odrodzenie wewnętrzne, przez „polepszenie dusz" odrodzi się i powstanie znowu — wolna i silna. W tym związku zagadnienie szkoły narodowej i wychowania nabrało centralnej i naczelnej wagi.

„Wychowanie narodowe, to wyzwolenie tych sił przyrodzonych, za któremi stoją zastępy przeszłości... a następują czyny przyszłości" — mówi H. Szczepanowska (Przedmowa str. XV). W tym też duchu poświęcił Szczepanowski swe rozważania o zagadnieniu

„Systemu edukacji narodowej“, który oprzeć się miał na tradycji przeszłości i potrzebach teraźniejszości, a wieść miał naród — w przyszłość.

Rozważania te, to nie całokształt, nie prawdziwy system pedagogiczny, lecz raczej myśli rozpierzchnione, znajdujące się jeszcze w stanie twórczej płynności i gorącej lawy, z których zaledwie zarys systemu złożyć można i wykreślić.

Już tu zaznaczyć chcemy, że Szczepanowski systemem swym ogarnia jak najrozleglejsze koła wszystkich czynników i wszystkich stopni wychowawczych: i tak z czynników wychowawczych uwzględnia: szkołę, kościół, rodzinę i całe społeczeństwo; ze stopni zaś: szkołę ludową, kursy uzupełniające, szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe oraz uniwersytet. Ta rozległość ujęcia wynika z powszechności edukacji narodowej, która ma być w jak najszerszem znaczeniu demokratyczną, tj. z jednej strony obejmować ma wszystkie warstwy społeczne, w pierwszym rzędzie warstwy produkujące, z drugiej zaś ma być podtrzymywaną i rozszerzaną przez współdziałanie wszystkich czynników społecznych. Uderza nas niewątpliwie zbyt mała rola, jaką Szczepanowski w swoim systemie edukacji wyznacza ówczesnej naczelnej władzy szkolnej w Galicji, tj. Radzie szkolnej; wynikło to stąd, że, chociaż Szczepanowski liczył się z nią, choć pragnął i domagał się jej autonomji, nie wierzył w nią jednak, jako w czynnik biurokratyczny, zależny od władz centralnych, tj. od ministerstwa w Wiedniu. To też podwaliny swego systemu oparł raczej na samorzutnej i samodzielnej wobec centralizmu rządowego inicjatywie społecznej i obywatelskiej. Toć głównem jego hasłem było właśnie: „Los von Wien!“ — i „precz z wpływem niemieckim!“ — a nawrót do własnych tradycyj, wzorów i potrzeb! W tym względzie wyznacza Szczepanowski społeczeństwu rolę pierwszorzędną: nie biurokraci winni urządzać szkołę, lecz czynniki obywatelskie! — woła. Wytworzenie zwartej, solidarnej i mocnej opinji całego społeczeństwa — to warunek pierwszy. Taka opinja obywatelska i wykrystalizowany przez nią czyn stworzyły ongi w warunkach niesłychanie trudnych „Liceum Krzemienieckie“, a ta jedna wzorowa szkoła wywarła wpływ niezmiernie zbawienny i reformatorski na cały poziom umysłowy i moralny kraju. Podobnego czynu żąda też Szczepanowski od ówczesnego społeczeństwa w Galicji, a to przez tworzenie nowych, próbnych zakładów prywatnych. Brak pieniędzy—

dowodzi — nie może temu stać na przeszkodzie; wymówka ta nie wytrzymuje krytyki; pieniędzy nie brak, tylko że wydaje się je na cele zgubne—a ze stanowiska narodowego wprost zbrodnicze: na trunki, na „karty, butelki i dziewki“ itd.; Szczepanowski oblicza, jak niepomiernie więcej wydaje społeczeństwo na—rękawiczki, niż na—książki; wykazuje, że gdy ogólne wydatki szkolne (wraz z gimnazjami i uniwersytetem) wynoszą rocznie 8 miljonów, to konsumpcja trunków pochłania rocznie 36—40 miljonów złotych, że gdy nauczycieli jest 10 000, to arend jest 20 000 w kraju. Jest więc rada, są środki, jeno społeczeństwo musi otrząsnąć się wprzódy z duchowego próchna, musi ozdrowieć w sobie i zdobyć się na „dobrą wolę“. Takie społeczeństwo będzie i skądinąd także miało niezmierny wpływ na szkołę, a w szczególności na jej ducha; szkoła bowiem nic zdziałać nie potrafi, jeżeli nie będzie jej otaczała zdrowa atmosfera; tylko w takiej bowiem atmosferze mogą dojrzewać i rozwijać się zacne charaktery, o charaktery zaś właśnie winno nam iść głównie*).

W tym też związku wyznaczał Szczepanowski kościołowi, a zwłaszcza domowi i rodzinie, w zakresie rodziny zaś — zgodnie z Pestalozzim i Czackim — matkom polskim wysokie zadanie wychowawcze. Od nich to przedewszystkiem oczekiwał i żądał przepojenia młodych dusz duchem religijnym, moralnym, obywatelskim i narodowym, od nich założenia tych podwalin, na których dalsza praca wychowawcza, a w ostatecznej konsekwencji i odrodzenie narodu mogłyby się oprzeć. One to—matki — stano wią owo rodne łono społeczne, skąd szkoła otrzymuje swój „materjał“ wychowawczy, ażeby po pewnym okresie znowu je społeczeństwu zwrócić.

Jakąż to więc powinna być szkoła polska, a raczej system polskich szkół? Jaki powinien w niej panować duch? Jakie powinny być jej cele, ustrój i metody?

Szkolnictwo polskie — odpowiada Szczepanowski — powinno przedewszystkiem być szkolnictwem narodowem. Narodowy jednak charakter szkoły nie zasadza się na samej nauce historji, języka i literatury polskiej, lecz na polskiej tradycji i psychologji, tj na duchu narodowym. Z tego ducha narodowego wyprowadza Szczepanowski cztery główne zasady pedagogiki polskiej:

---

*) *O polskich tradycjach.* Str. 229, 245, 277 n., 307.

1) przyrodzona świadomość zła i dobra oraz niezmordowana walka ze złem;

2) pojmowanie dziejów jako walki między złem a dobrem, i wiara w ostateczne zwycięstwo pierwiastka dobrego;

3) dzielność w dobrej sprawie, czyli czyn, płynący z wiary w zwycięstwo dobra;

4) czynna propaganda idei narodowej słowem i czynem.

Tym czterem zasadom odpowiadać winny następujące cztery cele pedagogiczne: młodzieniec polski powinien 1. odstrychnąć się od trędowatych, nikczemnych lub obojętnych, a skupiać się w grona, bijące jednem sercem i zdążające do jednego celu; 2. żywić gorącą wiarę w triumf sprawy Bożej; 3. wykształcić siebie samego na dzielnego szermierza idei narodowej; 4. propagować odrodzoną Polskę życiem, przykładem i słowem. — Z takiem wykształceniem charakteru łączy się wykształcenie umysłowe, które da się opisać zapomocą czterech prawideł: 1. podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe i samouctwo, a zadaniem szkoły jest umysłu nie zagważdżać, lecz przysposobić go, aby był otwarty, aby potrafił patrzeć na życie własnemi oczyma i uczyć się z życia; 2. w społeczeństwie demokratycznem szkoła powinna być w harmonji z ustrojem politycznym i kłaść główny nacisk na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu; 3. w wykształceniu pamiętać trzeba przedewszystkiem o warstwach produkujących i zarabiających, przysparzających majątku publicznego, a nie o warstwach spożywających lub żyjących z grosza publicznego; 4. wykształcenie przyrodniczo-matematyczne jest podstawą wszelkiego zdrowego wykształcenia w XIX wieku, nawet filologicznego i prawniczego.

Tak tedy całe wychowanie kulminuje w kształceniu mocnych i czystych charakterów, zdolnych do „dobrego działania". To zaś działanie wymaga trzech czynników: serca (natchnienia), wiedzy i karności (musztry). Dwu ostatnich nam brak, brak ich i w nas samych i w naszej ewangelji narodowej, która nie doceniała ich czy też lekceważyła je wprost, wierząc w cudowną wszechmoc samego ducha; dopełnić ją tedy musimy — Comte'm, łącząc w ten sposób—w myśl wskazań Trentowskiego—idealizm

z realizmem. Samo wykształcenie intelektualne nie może w edukacji polskiej stanowić celu dla siebie, tylko środek; mimo swej niezbędności może ono w porównaniu z charakterem, wolą, uczuciem zajmować jeno stanowisko drugorzędne. Przyświecać nam bowiem musi jako cel, nie jak u Niemców, typ uczonego, lecz typ Polaka-obywatela z pierwiastkiem bohaterstwa i dzielności w ośrodku. Musimy tedy wziąć rozbrat z encyklopedyczną uczonością niemiecką, z niemiecką przewagą filologji i metodami mechanicznemi i gramatycznemi, a zwrócić się do wzorów angielskich i amerykańskich, jako bardziej nam odpowiadających wzorów praktycznego wykształcenia życiowego. Pod tym względem nazwaćby można Szczepanowskiego genjalnym prekursorem dzisiejszych idei pedagogicznych; przyświecający mu bowiem typ szkoły i wychowania — to typ, znany nam dziś jako „szkoła pracy" — oraz jako „szkoła twórcza"; a raczej typ Szczepanowskiego uważać by można za wyższy od tamtych obu, jako że łączy on w sobie oba te typy w koncepcji:„ szkoły pracy twórczej"

Polska szkoła twórcza tedy, opierająca się na patrjotyzmie, jako najsilniejszej sprężynie moralnej i edukacyjnej u Polaków, w przeciwieństwie do „popędu filozoficznego" u Niemców — a zarazem czyniąca zadość przyrodzonym właściwościom i zdolnościom umysłowości polskiej, powinna w ośrodku wykształcenia stawić, jako ogólną podstawę, nie filologję, lecz nauki przyrodnicze; Szczepanowski zwalcza, jako przesąd niemiecki, ową tak bardzo wychwalaną zaletę nauki filologji, tj. rzekomą jej ścisłość, dowodząc, że niema ścisłości tam, gdzie istnieją wyjątki, i że pod tym względem nauki przyrodnicze ze swoją bezwyjątkową ścisłością przewyższają znacznie filologję: oczywiście niezbędnym warunkiem pedagogicznym jest nie pamięciowe i bierne przyswajanie sobie tych nauk, lecz samodzielne, czynne ich poznawanie zapomocą pracy w laboratorjach. Dla nas mają one i tę wyższość nad filologją, że bardziej odpowiadają umysłowości polskiej i stanowią doskonałe a niezbędne dopełnienie polskiego „idealizmu": należy tylko przestrzec, by i ich nie traktować jako wyłącznego celu, lecz z wyższego punktu widzenia jako środek do realizacji celów wyższych; inaczej bowiem groziłoby szkole naszej niebezpieczeństwo materjalizmu. W związku z tym ogólnym charakterem szkoły polskiej, jako szkoły pracy twórczej, radzi Szczepanowski za

przykładem anglosaskim — oraz Liceum Krzemienieckiego wprowadzić pracę ręczną w postaci rzemiosła, rysunków, modelowania, pracy w laboratorjach — tudzież położyć nacisk na wychowanie fizyczne, któremu jednak służyć ma nie wyłącznie gimnastyka, lecz owa praca właśnie.

Dodajmy wreszcie, że Szczepanowski zdawał sobie także doskonale sprawę z wadliwości i nienaturalności systemu egzaminów i że domagał się — znowu wskazując na wzory angielskie — ich reformy, dodajmy również, że z niesłychaną na owe czasy wielkodusznością stanął w obronie nauczyciela, jego godności i bytu materjalnego, podkreślając zarazem wielokrotnie jego wysokie posłannictwo i odpowiedzialność i dowodząc, że nawet w ramach systemu austrjackiego nauczyciel wszystko może i że wpływ jego i wartość nie od systemu i metod zależy, lecz od ducha, jaki zeń promieniuje i na wychowanków spływa — a wyczerpiemy z grubsza najogólniejszy zarys zasad, celów i metod, jakie Szczepanowski całemu systemowi edukacji polskiej zakreślił*).

Co do ustroju i planów tych szkół, znamy je już po części z poprzednich rozdziałów: ma być tedy szkoła ludowa szkołą powszechną, równą, demokratyczną; celem jej: udzielać elementów wiedzy w sposób gruntowny i rozbudzający popęd „intelektualny" względnie autodydaktyczny; oprócz nauki czytania i pisania oraz rachunków, kładzie Szczepanowski silną wagę na śpiew, gimnastykę i rysunki.

Odnośnie do szkół średnich jest Szczepanowski zwolennikiem szkoły jednolitej z bifurkacją na stopniach wyższych, przyczem jeden z pierwszych podaje myśl selekcji uczniów bardziej uzdolnionych od przeciętnych, domagając się odpowiedniej w organizacji szkolnictwa średniego elastyczności i wolności celem zapewnienia odpowiednich form kształcenia i rozwoju dla różnorodnych uzdolnień.

Wkońcu i pod adresem uniwersytetów polskich wypowiada Szczepanowski szereg trafnych uwag, zarzucając im pewne zasklepienie się w zbytnim historycyzmie, a domagając się od nich większej uniwersalności; zwraca uwagę na tak ważny ze stanowiska narodowego pomysł

---

*) *O polskich tradycjach*, str. 31, 214. — 213, 235 n., 244. — 95 n., 211, 224. — 309 n., 226, 230.

Kołłątaja: wprowadzenia katedry orjentalistyki, odpowiadającej posłannictwu historycznemu Polski pośredniczenia między Wschodem a Zachodem. Wogóle zaś w ramach systemu edukacji narodowej żąda także od uniwersytetów charakteru narodowego — w powyż wyłożonem znaczeniu — i twórczej pracy nad „polską nauką" polską z ducha, metody i potrzeb narodowych.

Zbyt głęboko jednak i wnikliwie pojmował Szczepanowski istotę edukacji narodowej, iżby poprzestawał na szkolnictwie tylko, a nie zdawał sobie sprawy i z tego, że istnieją dwa systemy edukacyjne, mianowicie obok systemu szkolnego — o wiele ważniejszy system życiowy. Tym systemem jest życie całe, w niem zaś pedagogiem i uczniem zarazem — każdy członek społeczeństwa. Stąd ta wysoka każdego członka społeczeństwa odpowiedzialność za dusze inne, a zwłaszcza młode. — Stąd też wywodzi Szczepanowski główne zadanie szkoły, polegające na tem, by budzić w dzieciach pęd do samouctwa. Nieznużenie też postulat ten powtarza, że potrzeba szkoły życia większą jest, aniżeli potrzeba szkoły biurokratycznej, autodydaktyzm ważniejszy od wiedzy gotowej i nabytej. Temu to celowi służyć ma zarówno cała kultura społeczno - narodowa, jako też specjalne instytucje, mianowicie zorganizowane na sposób angielski kursy ludowe i uniwersytety ludowe, które łącznie z wychowaniem przedszkolnem (spoczywającem głównie w ręku matek) oraz ze szkołą elementarną i kościołem stanowią najważniejsze czynniki oświaty.

Tak pojęty system, oparty na 4 zasadach: 1. produkcyjnej, 2. autodydaktycznej, 3. demokratycznej i 4. matematyczno-przyrodniczej, stworzy prawdziwe ukształcenie umysłowe narodu, to zaś złączone z charakterem moralnym stworzy dzielność, przez co spełni się ideał wychowania polskiego, jednoczący w sobie wiarę i wiedzę. (D. N.)

Lwów. Józef Mirski.

---

*) Porówn. uwagi Szczepanowskiego na temat *talent a wychowanie. (O polskich tradycjach...* str. 248 n.).

SZKOŁA W TWÓRCZOŚCI STEFANA ŻEROMSKIEGO.

III.

Minęła niewola. Tęsknota Żeromskiego została zaspokojona, ukojona. Zjawiła się upragniona polska szkoła. Z nią jednak zrodziła się nowa znów tęsknota — za doskonałością tej szkoły, za rzetelnością szerzonej w niej oświaty, za oświatową kulturą w ojczyźnie, za jej urodzonymi apostołami, „tęgimi nauczycielami“. Tą tęsknotą przejęty napisał Żeromski: *Uciekła mi przepióreczka*.

Są tam w tej sztuce takimi apostołami oświatowymi wszyscy w niej umieszczeni nauczyciele i profesorowie uniwersyteccy i nauczyciele ludowi. O ile chodzi o ostatnich, to znów — jak to często u Żeromskiego — piękniejszym typem kobieta, dzielniejsza Smugoniowa niż jej mąż. Uczciwy z niego nauczyciel, sumienny, gorliwy, lecz umysłem od żony niższy. Doroty oczy są nietylko „piękne, powabne, smugoniowate“, jak je nazywa Cichocki, lecz także „głębokie, mądre“, jak o nich mówi Przełęcki; ona sama jest „najżarliwszą nauczycielką“, jak poświadcza jej mąż, a „najrozsądniejszą, najtrzeźwiejszą“ jak zapewnia Przełęcki, tak że „z nią i obok niej można morowo pracować“; dlatego „bez niej jak bez słońca“ woła księżniczka; ślicznie też i mądrze odpowiada i dopowiada Smugoniowa Przełęckiemu w dialogu drugiego aktu. Naprzykład „...pan jest ogrodnikiem tych dusz rozbudzonych. Ze zwyczajnych kołków, płonek, kłączów, z karjerowiczów i prostaków, z leniwców i oślaków wytworzył Pan zastęp świadomych pracowników, hufiec entuzjastów, grono badaczów...“ Ze szczególnem, wyjątkowem umiłowaniem narysował Żeromski tę nauczycielkę.

Jest *Przepióreczka* udramatyzowaniem słów Słowackiego: „Niechaj żywi... przed narodem niosą oświaty kaganiec“. — Już w akcie pierwszym rozpoczyna się pochwała oświaty, zaczyna się rozlegać pieśń na cześć zorganizowanych kursów oświatowych regionalistycznych. Głosi ją jedna z pierwszych nawet księżniczka: „Jakie to piękne dzieło. Rzecz znakomita, utkana z zapału. Już zeszłoroczne rezultaty kursu były olśniewające a oto w tym roku sprawa tak się rozwija“. Głosi ją Smugoniowa: „Pan profesor Ci-

chocki budzi rzeczywisty zachwyt swemi wykładami pospolitej... gramatyki... pobudził nauczycieli ludowych do studjów samodzielnych, do pracy nad mową..." Głosi ją wreszcie Przełęcki i przyłączają się do tej pochwalnej pieśni powoli wszyscy profesorowie; każdy z nich dodaje od siebie, w jaki to sposób dla dzieła jego wiedzy ten porębiański zamek winienby być odnowionym i uposażonym, jak to z całej tej okolicy wszystko co wiedza uzna za wartość, co na tej przestrzeni godne jest myśli, wciągniętem zostanie do zamczyska (Wilkosz) a wzamian za to grono nauczycielskie tej okolicy „da... wiedzę o sobie i swem jestestwie" (Przełęcki). — Nawet w akcie drugim, tym akcie przecież tylko miłosnego wyznania i dialogu, znalazł Żeromski miejsca trochę na ten hymn nauki. Śpiewa go tam Smugoniowa oczywiście wobec Przełęckiego, że wykładami swemi o tajemniczych wielkich odkryciach, o potężnych naukach porwał bierną młodzież za sobą, że z rąk jego duch mocny na nią spłynął. — W akcie trzecim hymn ten znów rozbrzmiewa i to jeszcze potężniejszym akordem jak w pierwszym. Wyśmiane są tam wpierw wszystkie przeciw ludowej oświacie zwykle podnoszone argumenty jej przeciwników, te zdawkowe i dzisiaj jeszcze nieraz, chociaż już nie zawsze głośno, lecz już ciszej, wstydliwiej głoszone zarzuty. A więc, że wiedza ludowi udzielona tylko w głowie przewraca, że Bóg wie, czem tacy półuczeni nauczyciele ludowi się zajmują, tylko nie sprawami swego zawodu, nie szkołą, że dowiedzą się to tego i owego, coś tam niedokładnie pochwycą i zepsują się moralnie, karjerowiczami zostaną. A wyszydzone są te zarzuty zręcznie w ten sposób, że głosi je Przełęcki, aby się niemi wobec Smugoniowej—ośmieszyć; wszyscy też, nie wyłączając księżniczki, są na to dowodzenie do żywego oburzeni. Po takiem wyszydzeniu tem głośniej, tem potężniej brzmią znów ostateczne oświatowe peany w głosach profesorów, Smugoniowej i księżniczki. Nienawiść ludu, którą wróży w swych wywodach Przełęcki, nie mogłaby się zwrócić przeciw zamkowi, gdyby odżył odbudowany dla kursów oświatowych, bo zapobiegliby temu nauczyciele — profesorowie własną pracą około tego ludu; znają oni przecież jego duszę i mowę, bo sami z ludu pochodzą; nie można nie wierzyć w pożytek nauki; dziś widzi go przecież i uznaje każdy parobek, stróż nocny,

pachciarz; wszyscy więc oni tu na wsi pozostaną, zabiorą się tem goręcej do pracy, zwiążą się ustną a nawet pisaną przysięgą, iż żaden z nich tak jak Przełęcki sprawy nie zdradzi; wszyscy staną przy Smugoniowej, ręce sobie po łokcie urobią, wszystko naprażone słowa pieśni śpiewanej przez ogólny, wspólny, zgodny chór żone słowa pieśni śpiewanej przez ogólny, wspólny zgodny chór mężczyzn profesorów i dwóch kobiecych głosów.

Taką wiarę w potęgę oświaty wyznaje Żeromski oczywiście nie jako suchy intelektualista, wyznawca wszechpotęgi wiedzy — on liryk nigdyby nim być nie mógł, — lecz jako wyznawca kultury i umysłu i serca, kultury miłości bliźniego. Pozostał on w *Przepióreczce* wiernym sobie, wiernym głoszeniu zawsze i wszędzie idei ofiary. — Jeden z jego krytyków-przeciwników, Pieńkowski, zrobił dlatego, pisząc recenzję[1]) o *Przepióreczce* ciekawy bardzo zarzut, że Żeromski „z uporem wrodzonego chrześcijanina, demokraty i socjalisty wciąż głosi moralność poświęcenia wyższych dla niższych", że to samo raz jeszcze wyśpiewał w *Przepióreczce*, boć przecież Przełęcki poświęca się dla spokoju Doroty a to poświęcenie jest — potworne. Gdyby jednak, odpowiedzmy, poświęcił się nawet tylko dla Doroty, to i to poświęcenie, jeżeli już mamy rozstrzygać sprawę z kodeksem etyki w ręku, byłoby bezwątpienia — pięknem, a piękno nie może być nigdy — potwornem. Poświęca się Przełęcki jednak nie dla samej Doroty, lecz także i dla pracowitego Smugonia, dla nich obojga; tem mniej jest więc w tem potworności. Wogóle dziwnem jest nieraz odnoszenie się krytyki do *Przepióreczki*. Postąpienie Przełęckiego ma być naprzykład — podług Boya-Żeleńskiego — jako poświęcenie dla idei pracy oświatowej, aby jej nie zamącić, nie zbrukać, nieprawdopodobnem, rzekomo możliwem chyba tylko w „w egzaltacji i mrokach podziemnych prac konspiracyjnych", a nie „w szkolnej słonecznej izbie".[2]) Jak gdyby tak już skarlały umysły, tak obniżyły się w czasach dzisiejszych duchowe wzloty, że nie możnaby już wierzyć w możliwość zwycięstwa po-

---

[1]- Gazeta Warszawska, 1925 r. nr. 59.

[2]) Cytowane w „Przeglądzie Warszawskim" 1925 tom XVI, str. 77 przez Leona Płoszewskiego.

czucia obowiązku! Jak gdyby w czasach dzisiejszych zwycięstw takich nie potrzebowano, czy też jak gdyby wstydzono się takiej tendencji w prawdziwej wielkiej sztuce! A przecież sam Żeromski mówi — we wspomnieniu o powstańcu Włochu Nullo: — „W Polsce od stu lat wszystko aż do niezależnego tworzywa sztuki jest dla ojczyzny!“ Przedstawiciel najmłodszych, Jarosław Iwaszkiewicz, zaznaczył — niedawno — w „Wiadomościach Literackich“, w recenzji o nowem wydaniu „Nad Niemnem“, że czas na rewizję stanowiska wobec — tendencyjnej przecież na wskroś — Orzeszkowej. Że dużo tandety powstało w związku z tendencją w sztuce, z tego nie można wnioskować — mówi słusznie Borowy, — że w literaturze bez zagadnień narodowych nie będzie tandety. — Inny znów krytyk, Jan Eugenjusz Płomieński, w osobnej rozprawie „Problem pracy w „Przepióreczce“ zauważa i stara się przeprowadzić na to jak najdokładniej dowód, że niesłusznie w zachowaniu Przełęckiego widzi wielu bohaterstwo dla idei pracy, bo Przełęcki winien był sprawę sercowego zawikłania rozwiązać inaczej, bo wybrane przez niego załatwienie nie było koniecznem, bo „czas i obowiązki wyleczyłyby sentymentalną nauczycielkę z miłości“; Przełęcki poświęcając bez słusznego powodu swe umiłowanie oświatowej pracy i uniemożliwiając sobie powrót do niej, jest raczej — bankrutem idei pracy. Gdyby jednak i tak być miało, na co zgodzić się trudno, bo trudno rozstrzygnąć, czy inne załatwienie przyniosłoby niewątpliwy skutek, to pozostałby Przełęcki zawsze jeszcze bohaterem poświęcenia własnego szczęścia dla szczęścia dwojga ludzi. Dla dramatyczności sztuki to wystarcza.

Jeżeli chodzi o bohaterstwo dla idei pracy oświatowej, to bohaterami tymi pozostaliby jednak zawsze jeszcze występujący w *Przepióreczce* wszyscy nauczający na kursach profesorowie, ci po sporze z Przełęckim tak żywo, gorąco i namiętnie ideą kursów przejęci i jej broniący; pozostaliby nimi także i Smugoniowie a raczej Dorota; pozostaliby wreszcie i ci nieznani nam nauczyciele ludowi, uczniowie kursów, których Smugoniowa z takim entuzjazmem wymienia — Zielonka, Smólski, Ryll, Wrona; pozostałaby nakoniec bohaterem i ta raz pierwszy od tysiąca lat istnienia Polski na scenie teatru wielkiej poezji ukazująca się, czysta,

biała, jasna, słoneczna — izba szkolna ze swemi uczniowskiemi ławkami, obrazami królów, portretem prezydenta, mapami własnego kraju, zbiorami motyli, przyrządami fizykalnemi, ta cała — polska szkoła, do której ile razy jeszcze i dzisiaj po sześciu latach wchodzimy, ogarnia nas starszych zawsze wzruszenie; pozostałaby ta szkoła jako symbol oświatowej idei. — *Uciekła mi przepióreczka* jest bądź co bądź jej apoteozą. Jest ona przytem wynikiem umiłowań i tęsknot Żeromskiego. Musiała po *Syzyfowych pracach* powstać ze wskrzeszeniem Polski. Jak w *Syzyfowych pracach* bohaterami są uczniowie z czasów niewoli, tak w *Przepióreczce* są nimi nauczyciele wolnej Polski. Końcowe słowa Przełęckiego do Smugonia: „Za dwu masz robić... Teraz do roboty! Do roboty! Pamiętaj!“ odnosić się mogą jako Żeromskiego testament do wszystkich nauczycieli. W każdym razie w przyszłości słów tych w takiem znaczeniu bezwątpienia nieraz używać będziemy. Staną się one takiem samem, lecz prostszem, realniejszem przykazaniem jak słowa w *Irydionie:* „Idź i czyń, choć serce Twoje wyschnie w piersiach twoich“.

I znów tak jak przy *Syzyfowych pracach* zdaje mi się, że *Przepióreczka* ze swem bohaterstwem dla idei oświatowej pracy jest jedyną sztuką w literaturze świata. I znów wydaje mi się to zupełnie naturalnem, że gdzieindziej sztuka taka nie powstała. Powstać nie mogła. Nie mogła się gdzieindziej zrodzić ta cudowna baśń o zaniku średniowiecza, odbudowanym z ruin i przemienionym na uczelnię jak tylko w Polsce w miłosnem sercu Żeromskiego. Tak jak tylko w Polsce mógł się zrodzić *Wiatr od morza*, urodzony z tęsknoty za wybrzeżem i z jej ukojenia. Wszędzie miano bowiem własną szkołę już dawno, a jeżeli jej nie było, to wina tego była własna. My nie mieliśmy szkoły z winy obcej. I dlatego z nagłem powstaniem szkoły własnej i ukojeniem tęsknoty za nią zrodziła się u Żeromskiego ta nowa wielka tęsknota za kulturą oświatową a z nią *Przepióreczka*.—Przypominają się ze szkicu *Z odczytem* te cytowane już poprzednio słowa Walczaka, że potrzeba dla ludu takiego teatru, „żeby to coś z teraźniejszych czasów... i żeby bez tej rozpaczy“. Żeromski „teatr“ taki napisał: *Uciekła mi przepióreczka* jest taką sztu-

ką, niosącą ze sobą radość, zapał, energję. A towarzyszy jej ta za czasów niewoli przez Żeromskiego wymarzona, utęskniona pieśń — dziecięca, ta, za którą tęsknił na szwajcarskiem jeziorze a którą wywróżył w *Róży*. „Przeczyste, maleńkie, różane usteczka dzieci" — otaczają tą skromną piosenką o przepióreczce jak przecudnemi ramami, jak kwiecistym polnym wiankiem tę sztukę napisaną ku czci — nauczania. Borowy pisze, że śpiewało tę piosenkę wojsko polskie w jednej z bitew 1831 roku i dodaje: „Dziś przybywa jej nowy tytuł do władzy nad naszemi sercami".

Poznań. Bernard Chrzanowski.

OBECNY ROZWÓJ ZAGRANICZNEGO SZKOLNICTWA.

II.

Cloudesley Brereton, Mg. i Lic. lit.

Demokratyczny element w szkolnictwie francuskiem*).

We Francji naukę udziela się po instytucjach państwowych i po instytucjach prywatnych, na które w znacznym stopniu ma wpływ kościół. Te jednakowoż podlegają kontroli czynników państwowych pod względem przepisów sanitarnych i wydajności pracy nauczycieli, którym nie wolno uczyć, o ile nie odpowiadają wymaganym kwalifikacjom. Jedynie państwu przysługuje prawo udzielania stopni uniwersyteckich i określania programów nauki, wiodących do ich uzyskania. Powoduje to w całym kraju jednolitość szkół nietylko państwowych lecz także wszystkich innych, gdyż szkoły niepaństwowe obowiązane są wymagania swe wobec uczniów dostosować do egzaminów. Ponieważ nadzór nie rozciąga się na stronę pedagogiczną, przeto mogą one pozwalać sobie na pewną swobodę w programach nauki. Z demokratycznego punktu widzenia te wolne instytucje budzą mało zainteresowania. Aby istnieć, skazane są one na pobieranie dość wysokich opłat. W przeciwnym

[1]) Artykuł ten w znacznej mierze opiera się o materjał, użyczony przez p. Alberta Giraud z Ecole Turgot w Paryżu. (Przyp. autora).

razie musiałyby popaść w zależność od bogatych grup ekonomicznych, które nie hołdują polityce demokratycznej. Kościół rzymskokatolicki, który wprawdzie ma znaczne wpływy w wielu z tych prywatnych instytucyj, nie posiada jednak dostatecznych środków materjalnych, aby je mógł w wystarczający sposób zasilać. Jeżeli zatem we Francji organizacja szkolnictwa jest demokratyczna, to dzieje się to tylko dzięki finansowemu poparciu państwa.

Francuskie szkolnictwo publiczne dzieli się na trzy kategorje: 1) bezpłatne szkoły powszechne dla dzieci od sześciu do trzynastu lat, kończące się świadectwem ze szkoły powszechnej, 2) szkoły średnie, licea i kolegja — częściowo płatne — dla młodzieży do siedemnastu lat, kończące się świadectwem dojrzałości (Baccalauréat), które daje wstęp na uniwersytet. 3) szkolnictwo wyższe, które się dzieli na różne wydziały uniwersyteckie, rozpoczynające się w osiemnastym roku życia. Oprócz tego istnieje cały szereg specjalnych szkół, jeszcze dawniej założonych przez Konwent i przez Napoleona, jak np. Szkoła Politechniczna (dla inżynierów i oficerów artylerji), Szkoła Saint Cyr (dla oficerów piechoty i kawalerji), Instytut Pedagogiczny (Ecole Normale Supérieure dla profesorów szkół średnich) itd. Do tych szkół przyjmuje się uczniów po złożeniu egzaminu, nauka zaś z wyjątkiem ostatniej szkoły jest częściowo płatną. Oprócz tego szkolnictwo powszechne rozszerzono przez stworzenie 1) dodatkowych kursów przy szkole elementarnej, 2) wyższych szkół powszechnych o bardzo niejednolitym programie, gdyż na prowincji są one dostępne bez egzaminu, a nauka trwa w nich 2 do 3 lat, podczas gdy w Paryżu uczęszczać do nich można jedynie po złożeniu egzaminu, a nauka trwa w nich od 3 do 4 lat, 3) fachowych szkół o mniej lub więcej wyraźnym charakterze zawodowym. Wyższe szkoły powszechne są naturalnym dalszym ciągiem zwykłych szkół powszechnych. Program ich obejmuje w pierwszym roku wykształcenie ogólne, zaś w drugim i trzecim roku wprowadza się pewnego rodzaju specjalizację (sekcja ogólna, sekcja przemysłowa, sekcja handlowa, sekcja seminaryjna, będąca dalszym ciągiem szkoły powszechnej). Nauka w tych szkołach kończy się otrzymaniem świadectwa z wyższej szkoły powszechnej. W ciągu czwartego roku nauki przygotowują one do różnych szkół

np. do szkół przemysłu artystycznego, seminarjów nauczycielskich itd Szkoły te są bezpłatne.

Tym sposobem możemy rozróżnić dwie grupy szkół, z których każda tworzy dobrze skoordynowany system, które jednak nie są wzajemnie do siebie należycie dostosowane. Z jednej strony są szkoły średnie i wyższe, z drugiej szkoły powszechne, wyższe powszechne i zawodowe szkoły oraz seminarja nauczycielskie. Taka dwoistość powstała na podstawie różnych systemów szkolnych, które stworzono we Francji w rozmaitych czasach i dla rozmaitych celów. Pierwsze z tych szkół stworzył Napoleon, który założył w 1802 r. licea, a w 1806 r. wydziały uniwersyteckie, złączone następnie w 1893 r. za czasów Trzeciej Republiki w siedemnastu uniwersytetach. Napoleon mało dbał o szkolnictwo powszechne, które pozostawiono inicjatywie prywatnej i zakonom, jak np. braci chrześcijańskich. Szkoły braci miały na swój czas charakter wybitnie demokratyczny, ponieważ ich duch i sprężysta organizacja zbliżały je do ludu i umożliwiały bezpłatną naukę. Lecz dla przygotowania uczniów do szkoły średniej stało się koniecznem stworzenie przy liceach i kolegjach klas przygotowawczych z nauką płatną i odpowiadającą programem szkołom elementarnym. Takie przygotowawcze oddziały istnieją obecnie dla dzieci od sześciu do dziesięciu lat, gdyż dopiero od jedenastego roku życia uczeń rozpoczyna naukę w szkole średniej.

Równoległa grupa szkół elementarnych została stworzona znacznie później. Państwowe szkoły elementarne założył Guizot w 1833 r. W początkach swego istnienia szkoły te pobierały opłaty, a nauka w nich nie była przymusowa. Dopiero po 1882 r., po wejściu w życie ustawy z dnia 16 czerwca 1881 r., nauka w tychże szkołach stała się bezpłatną. Nieunikniony rozwój szkolnictwa powszechnego spowodował stworzenie dodatkowych kursów w wyższych szkołach powszechnych oraz seminarjach nauczycielskich, o których już wyżej była mowa. Myślą przewodnią stworzenia ich było zaspokojenie dążenia młodzieży do wyższego wykształcenia, niż daje szkoła powszechna, lecz niższego od licealnego. Wszystkie te szkoły nie pobierają opłat z wyjątkiem liceów i uniwersytetów, gdzie studja są płatne. W ten sposób szkolnictwo powszechne dzieli się

na dwie rywalizujące ze sobą grupy, powszechną, bardziej demokratyczną, oraz średnią i wyższą,[1]) z których ostatnia, wbrew odmiennej opinji, zachowała pewnego rodzaju ustrój arystokratyczny. Każda z tych dwóch grup dąży do stworzenia kompletnej organizacji szkolnictwa publicznego, wychodząc tym sposobem poza ramy swego zakresu działania, gdyż szkoły średnie stworzyły wewnątrz siebie kurs przygotowawczy w elementarnych klasach liceum, to znowu szkoły powszechne zorganizowały wyższe szkoły powszechne, łącznie z kolegjami przygotowawczemi oraz seminarjami dla nauczycieli w tychże szkołach, tworząc w ten sposób prawie zupełne — możnaby powiedzieć — naśladownictwo liceów.

W sprawach finansowych i administracyjnych obie powyższe grupy mają mało punktów stycznych ze sobą. Trudno przychodzi dziecku niezamożnych rodziców, które miało bezpłatną naukę do jedenastego roku życia, opłacać czesne w liceum, gdyż w czasie nauki szkolnej nie może zarabiać na życie. Na szczęście stworzono wprawdzie fundusze stypendjalne, lecz liczba ich aż do ostatnich kilku lat była nader szczupła, ponieważ kwota, którą państwo na te cele przeznaczało, była bardzo skromna. Nad to stypendja te nie zawsze dostawały się niezamożnym, ponieważ artykuł 1a dekretu z 6 sierpnia 1895 r. wyraźnie określa, „że stypendja udziela się dzieciom narodowości francuskiej, których zdolności zostały stwierdzone, a w szczególności tym, których rodziny zasłużyły się państwu, a przyznaje się je tylko wtedy, gdy badania wykazały niezamożność rodziny". Poza tem nie określono wyraźnie, o jakich zasługach jest mowa, ani stopień pokrewieństwa, który się mieści w słowie „rodzina". Ta klauzula otwiera drogę do faworyzacji. Jeżeli nawet tak się nie dzieje, to jednak to pozostaje faktem, że zbyt często stypendja otrzymują dzieci urzędników państwowych, należących do niższej albo raczej do wyższej średniej klasy a nie robotniczej. To przyznaje sam minister oświecenia publicznego w swym okólniku z dnia 21 grudnia

[1]) W każdym razie czesne, o ile się ono pobiera, przedstawia tylko część pełnych kosztów. Umożliwia to uczęszczanie na uniwersytet stosunkowo ubogiemu studentowi, gdyż opłaty są daleko niższe od opłat na uniwersytetach angielskich.

1922 r. do rektorów akademij, którzy w okręgach stoją na czele szkół. „Statystyka kandydatów, mających narodowe stypendja dla szkół średnich, które udzielono na rok 1922, wykazuje, że z 4152 przedstawionych w pierwszej i drugiej serji, 2070 pochodzi ze szkół średnich, (t. zn., że pochodzili z rodzin, należących do stanu średniego) i tylko 1732 ze szkół powszechnych.[1]) Nieproporcjonalność ostatniej pozycji stanie się bardziej widoczną, jeżeli się ją porówna z ogólnę liczbą uczniów powszechnych szkół elementarnych. Szczupła liczba kandydatów dzieci z kół robotniczych stwierdza, że rodzice dobrze o tem wiedzą, iż widoki dla ich dzieci są małe. Należy również wspomnieć o innej, może daleko ważniejszej przyczynie, mianowicie, że samo opłacanie czesnego przez państwo rzeczywiście niezamożnym rodzicom nie jest wystarczające, gdyż ci muszą utrzymywać dziecko przez czas jego nauki, podczas której ono nic nie może zarobić. Ponad to mówi się często o ciężkiem położeniu materjalnem wolnych zawodów, tak że wiele rodziców woli swe dzieci posyłać na naukę solidnego i dobrze popłatnego rzemiosła. Należy jednakowoż zaznaczyć, że w 1923 r. sumę przyznaną na stypendja znacznie powiększono i zastanowiono się nad sposobem ich udzielania. Pomimo pewnych wadliwości system ten oddał znaczne usługi i choć współzawodnictwo o stypendja było bardzo silne, to jednak otrzymało je cały szereg wybitnie uzdolnionych osób niższego pochodzenia, co przyczyniło się do osłabienia arystokratycznych cech francuskiej szkoły średniej.

Do finansowych trudności dołączają się jeszcze inne, wynikające z organizacji. Dopiero w jedenastym roku życia w szóstej klasie dziecko naprawdę rozpoczyna w. liceum szkołę średnią, otrzymując w wieku dwunastu lub trzynastu lat świadectwo ukończenia szkoły powszechnej. Więc dzieci ze szkoły powszechnej mogą zgłaszać się do egzaminów konkursowych o stypendja, mając lat jedenaście i to przed ukończeniem nauki szkolnej albo muszą czekać, aż będą miały lat dwanaście. Tym sposobem są one zmuszone przerwać naukę w celu otrzymania świadectwa ukończenia, zanim się przekonają, czy mogą podołać pracy w liceum albo muszą się cof-

---

[1]) Istnieją jeszcze stypendja departamentalne i komunalne, lecz liczba ich jest daleko bardziej ograniczona niż w Anglji.

nąć o rok wstecz poza swoich młodszych kolegów, którzy przybyli z niższych klas liceów. Dlatego jest dla nich daleko łatwiej przejść do wyższej szkoły elementarnej albo do szkoły zawodowej, które są naturalnem rozszerzeniem szkoły powszechnej. Lecz tym sposobem są one pozbawione dobrodziejstw bardziej wykwintnej kultury licealnej i na dobitek dostęp do wyższego wykształcenia jest dla nich zamknięty, gdyż nie posiadają świadectwa dojrzałości, które stanowi ukoronowanie wykształcenia średniego i które, jak zaznaczono, jest koniecznem do wstępu na uniwersytet. Jest jasnem, że trudności te nie są nie do przebycia, lecz razem wzięte, stanowią one silną przeszkodę, która powstrzymuje napływ dzieci klas pracujących do liceów, co i tak jest dostatecznie trudnem z powodu braku środków u rodziców.

Z rozwojem ideałów demokratycznych stało się powyższe położenie tak dalece niczem nie uzasadnione, iż wszczęto starania, aby istniejący system dostosować do potrzeb demokracji. Za ministra Duruya zreformowano licea, zaprowadzając naukę bez łaciny, co pociągnęło niewielką liczbę dzieci kupców, zamożniejszych rolników i niższych urzędników, zaś w sferach średnich licea te nie cieszyły się większem wzięciem do 1902 r., w którym przez gruntowną reformę poprzednie klasyczne studja podzielono na cztery równorzędne działy, czyniąc jednocześnie wyłom w dotychczasowem silnem zamiłowaniu do łaciny. Z demokratycznego punktu widzenia te nowe typy, będące rzeczywiście ostatnim wyrazem nowoczesnego wykształcenia, dawały dzieciom możność przejścia ze szkół powszechnych i także z wyższych szkół powszechnych bezpośrednio do liceum, gdyż one nie napotykały się już więcej na trudności języka łacińskiego, którego naukę bez względu na wiek musiały przedtem rozpoczynać razem z jedenastoletnimi początkującymi uczniami liceów. Mogły się więc one uczyć bez przeszkód w jednym z typów, który doprowadzał do świadectwa dojrzałości ze szkoły średniej, a to do uniwersytetu.

W końcu poczęto uważać niektóre egzaminy w szkołach powszechnych za równorzędne egzaminom ze szkół średnich, kiedy ministerstwo zezwoliło na zwalnianie od nich zdolnych uczniów.

To wszystko pomimo wyraźnego arystokratycznego ustroju

umożliwiło francuskiej szkole średniej poczynić pewne ułatwienia dzieciom klas pracujących. Sfery społeczne, sprzyjające ideom demokratycznym z jednej strony, a z drugiej pragnąc zabezpieczyć silne kulturalnie podstawy szkolnictwa średniego, wyraziło swe zadowolenie z tego stanu jednak z zastrzeżeniem pewnych zmian co do szczegółów i niektórych udogodnień w systemach stypendjów. Uważano w gruncie rzeczy, że przy tym nowym systemie uczeń rzeczywiście zdolny, pochodzący z klas robotniczych, znajdzie w każdym razie środki na wstęp do wyższej uczelni. Sądzono, że przy pewnych ustępstwach natury finansowej, państwo będzie mogło tym sposobem ułatwić wstęp do liceów tym wszystkim, którzy rzeczywiście będą mogli korzystać z ich dobrodziejstw, gdyż dla innych nie zachodziła potrzeba wyrwania ich z własnego otoczenia. Inni natomiast oświadczali, że należy przebudować cały system, gdyż dotychczasowy nie odpowiadał społeczeństwu. Metoda, którą zalecano, polegałaby na takiem podniesieniu poziomu szkół powszechnych, aby te bezpośrednio przechodziły w szkołę średnią. W tem leży przyczyna, dlaczego wszyscy nauczyciele szkół powszechnych sprzyjają nowoczesnej szkole i uznaniu pewnych egzaminów za uprawniających do wstępu na uniwersytet. W takim razie szkoła średnia, nie będąca jedyną drogą, wiodącą do uniwersytetu, pozostałaby nadal jako szkoła de luxe, klasyczną w formie i arystokratyczną w charakterze, jednak ze stratą swego dotychczasowego znaczenia. Należy się jednak obawiać, że jej upadek lub zanik zadałby ciężki cios genjuszowi francuskiemu, gdyż walory tego wykształcenia, które nie ma sobie równego[1]) w innych krajach, z trudnością dałyby się zastąpić tem, co dają wyższe szkoły powszechne. W tem leży jądro problemu.

Proponowano także połączyć szkołę średnią ze szkołą powszechną, usuwając tym sposobem wszystkie trudności, które hamowały swobodne przejście dziecka ze szkoły powszechnej do liceum. Do tego celu zmierza Nowy Uniwersytet, będący związkiem nauczycieli pod nazwą „Przyjaciół Nowego Uniwersytetu". Dąży on do zupełnej asymilacji elementarnych klas liceów ze szkołą powszechną,

[1]) Tyczy się to jego filozoficznego podłoża

do obowiązkowego konkursowego egzaminu wstępnego do liceum, do bezpłatnej nauki w szkole średniej i na uniwersytecie, względnie do stworzenia funduszów stypendjalnych, do skrócenia czasu przeznaczonego dla szkoły średniej celem ściślejszego zespolenia liceum ze szkołą, umożliwiającą wstęp do liceum i uniwersytetu tym wszystkim, których zdolności objawiły się w późniejszym czasie. Akcja „Przyjaciół" wykazała istnienie takiego problemu i tem poruszyła opinję publiczną. Wiele z ich postulatów przyjęły się, opozycja zaś wskazywała głównie na trudności, towarzyszące ich urzeczywistnieniu.

Minister Leon Bérard w swej nowej reformie wyszedł z innego punktu widzenia. Pragnął on bowiem przywrócić ogólny poziom kulturalny, który zdaniem jego miał swe oparcie w łacinie i grece. W tym celu dekretem z 23 maja 1923 r. zaprowadził łacinę jako przedmiot obowiązkowy przez cztery lata, a grekę przez dwa lata. Zarazem musiał dać minister wyraz swym demokratycznym przekonaniom przez połączenie szkoły elementarnej z liceum. Już okólnikiem z dnia 24 lutego 1923 r. podzielił on świadectwo z ukończenia szkoły powszechnej na dwie części. W przyszłości pierwszą część uczniów ma ją ukończyć w jedenastym, druga w dwunastym roku życia. Według dekretu z dnia 3 maja 1923 r. uczeń musi obecnie poddać się konkursowemu egzaminowi przed wstąpieniem do szóstej klasy licealnej. Muszą się jemu poddać uczniowie tak niższych klas licealnych jak szkół powszechnych, którzy zdobyli już pierwszą część świadectwa. Uczniowie wyższych klas szkoły elementarnej mają możność późniejszego przejścia do liceum z tym warunkiem, że nie będą się uczyli łaciny i greki. Świadectwo z odbytych studjów języków klasycznych jest koniecznem przed poddaniem się egzaminowi wstępnemu do uniwersytetu. Uczniowie seminarjów nauczycielskich prawdopodobnie będą mogli składać równorzędny egzamin w miejsce egzaminu wstępnego do uniwersytetu.

Powyższe reformy są obecnie przedmiotem wielkiej krytyki i dyskusji. Przeciwnicy ministerstwa twierdzą, że łacina stanowi przeszkodę nie do przebycia dla dzieci klas robotniczych, jeżeli one w jedenastym roku życia nie zdecydowały się wstąpić do liceum. Wyrażano także obawę, że świadectwa ze studjów klasycznych

przeważnie wyjdą na korzyść szkołom prywatnym i tym sposobem zwiększy się wpływ kościoła katolickiego. Podnoszono również, że ustępstwa, poczynione na rzecz zasad demokratycznych, które przyniósł nowy system, okażą się mało korzystne. Z drugiej znowu strony należy uważać zdanie ministra za całkiem słuszne, że związek między francuskiem a łaciną jest we Francji bardzo ściśły, nietylko pod względem literatury ale i języka, co tem bardziej przemawia za obowiązkowem wprowadzeniem we Francji łaciny niż w jakimkolwiek innym kraju, chyba z wyjątkiem Włoch. Minister Bérard trzymał się zapewne całkiem słusznie dewizy: *Antiquam, exqui ite, matrem,* gdyż język francuski jest nietylko potomkiem w prostej linji ale także współdziedzicem języka i kultury łacińskiej.

Przyszłość okaże, kto ma rację. Jedna rzecz jest pewna, a mianowicie, że poruszono kwestję demokratyzacji szkoły. Jakiekolwiek mogą być jeszcze trudności, to jednak społeczeństwo, pragnące się dźwignąć na wyższy poziom, znajdzie drogi do ich pokonania. Jeszcze nie było takiej ustawy, którejby skutki można było zgóry przewidzieć, a w tej sprawie, jak zwykle, życie weźmie górę nad literą prawa.

Tę nową reformę wprowadzono już do szóstej klasy. Po sześciu latach dopiero będzie ona zupełną, aż uczniowie różnych sekcyj jak łacińsko-przyrodniczej, języka łacińskiego i języków nowożytnych, wreszcie języków nowożytnych i przyrody stopniowo je ukończą. Gdy reforma już będzie w pełni działała, to nauka aż do drugiego roku będzie wspólna, po której uczniowie, nie pragnący się uczyć łaciny i greki, będą mogli rozpocząć nowoczesne studja. Gdy nowe programy będą w pełni obowiązywać, to okaże się, że historja i geografja zachowały swe dawne znaczenie, że języki nowożytne w niektórych wypadkach straciły po jednej godzinie, co się prawdopodobnie nie odbije ujemnie. Daleko poważniej przedstawia się nauka przyrody, która straci prawie jedną czwartą część godzin w porównaniu z poprzedniem bardziej szczegółowem nauczaniem tego przedmiotu (tylko dziewięć i pół godzin[1]) zamiast poprzednich

[1]) Dodając wszystkie godziny w tygodniu we wszystkich klasach i latach nauki.

dwunastu i pół w sześciu latach). Najwięcej ucierpi matematyka, która zatrzyma tylko szesnaście godzin z dwudziestuczterech. Owa „Bain de Science“[1]), którą Liard uważał za tak nieodzowną dla całego narodu, dotknie zaledwo jego stóp. Na pierwszy rzut oka zdawałoby się, że te nowe reformy przesunęły jednocześnie przedmioty przyrodnicze i idee demokratyczne na dalszy plan, choć zdanie nasze w odniesieniu do tych ostatnich może ulec zmianie, skoro tylko obecnie cokolwiek niejasne plany stworzenia nowych punktów stycznych między dwoma równoległemi stopniami nauki, elementarnym i średnim, zostaną w pełni wypróbowane.

W każdym razie losy tej reformy związane są z obecnem ministerstwem. Wybory zaś mają się odbyć za sześć miesięcy. Niepewny jest ich wynik, możliwem jest, że po roku obecna reforma, którą niektórzy uważają za reakcyjną, będzie należała do przeszłości. Narazie można być zupełnie odmiennego zdania o reformie ministra Bérarda, to jednak z wszelką pewnością okaże się, że dla francuskiego systemu wychowania był on — Mussolinim.

Poznań. Tłumaczył Dr. Brunon Kozłowski.

NAUCZYCIEL A WYCHOWANIE FIZYCZNE I NARODOWE MŁODZIEŻY.

Ostatnia wojna światowa nietylko zaciążyła na losach politycznych państw i narodów, zrywając korony z głów panujących, rozwalając stare feudalne mocarstwa i powołując do życia nowe, ale wtargnęła też głęboko w wewnętrzne życie, zarówno fizyczne jak i duchowe narodów, społeczeństw i jednostek. Nie oszczędziła ni ducha ludzkiego demoralizowanego lekceważeniem wartości pracy i wysiłków, ni też organizmu fizycznego jednostki, karmiąc ją namiastkami.

Skutki, widoczne już w ciągu wojny w gromadach samopas chodzących, zaniedbanych a anemicznych dzieci — i nietylko dzieci — jawią się dziś w całej swej grozie a ciążyć będą na całem w wojnie wzrosłem i wychowanem pokoleniu.

Kiedy po raz pierwszy w wolnej Polsce powołano do służby w pierwszem wojsku polskiem pierwszych poborowych, skonstatowano następ-

[1]) „Kąpiel wiedzy“.

pujące dwa objawy: pierwszy, iż są okręgi całe i to nietylko na Wschodzie,[1]) gdzie liczba analfabetów wynosi około 80 proc.; drugi, że z ogólnej liczby poborowych jest więcej niż 50 proc. niezdolnych do służby wojskowej.

Jeżeli są analfabeci dziś w wojsku, w tak ogromnej większości, gdyż np. obecnie oddziały na terenie D. O. K. Warszawa liczą ich 58 proc. ogólnego stanu poborowych,[2]) jawnem się staje, iż wówczas, gdy dzisiejszy młodzian dwudziestoletni miał lat siedem, szkoła nie dała mu tego co dać powinna. I dziś z analfabetyzmem tym, niejednokrotnie nietylko w piśmie ale analfabetyzmem w przekonaniach i życiu całem, z trudem walczy wojsko samo przez przymusowe nauczanie.[3])

O wiele jeszcze groźniejszy jest objaw fatalnego stanu zdrowotności młodego pokolenia. Jak stwierdzają lekarze wojskowi, typem poborowego doby dzisiejszej jest chłopak-dziecko, o ogólnym niedorozwoju fizycznym, podobny raczej do chłopięcia lat 14—16, niż młodziana dwudziestojednoletniego, obrońcy ojczyzny. Niedawno zaś bo w marcu br. poseł Mączyński, stwierdzając ogromny procent ludzi w wieku poborowym w Polsce, bo 1.4 proc. ogółu ludności państwa, przy równoczesnym odpowiednim stosunku w Austrji 0,8, a w Niemczech tylko 0,72 proc. stwierdza, że „życie w Polsce w przeciętnem swem trwaniu jest znacznie krótsze — (niż na Zachodzie) — i to jest fakt dla przyszłości narodu bardzo groźny".

Zatem warunki życia są wogóle u nas tak ciężkie i tak nienaturalne, że „długowieczność ludności w Polsce jest znacznie krótsza aniżeli w Niemczech". A dalej tenże poseł dowodzi, że jakkolwiek w roku 1925 procent zdolnych do służby wyniósł 53 proc. ogólnej liczby poborowych, to i tak cyfra ta jest problematyczna, bo w ciągu sześciu tygodni służby zwolniono z pobranych 9.4 proc. a w sześciu miesiącach dalszych 15 proc. tak, że faktycznie rok 1925 dał zaledwie 38 proc. zdolnych do służby wojskowej z ogólnej liczby poborowych. I dlatego, jak mówił poseł Mączyński „zdrowotność naszych pokoleń w wieku wojskowym budzi obawy i wymaga świadomej polityki, aby stan poprawić".

Streszczając, dochodzimy do wniosku, iż mamy bardzo dużo młodzieży ale nędznej przeważnie, , niedorozwiniętej fizycznie, z ogólnemi zadatkami na życie nieproporcjonalnie krótkie.

Aby stan taki, to echo wojny światowej poprawić, należy iść do podstaw, do domu rodzicielskiego i przedewszystkiem do szkoły.

Jakżeż daleko i jak stosunkowo prędko odskoczyliśmy od tego typu bezmyślnego nauczyciela-urzędnika, który po odbyciu swych dwóch,

---

*) Procent analfabetów w woj. krakowskiem, który przed wojną wynosił o wiele mniej 50, wykazał w roku 1922 wśród poborowych cyfrę bardzo niewiele różną od 80.

**) Na podstawie konferencji prasowej D. O. K. I. z dnia 16. 4. 1926 r.

***) Ryczałt na zwalczanie analfabetyzmu w wojsku wynosi 1 zł 18 gr na żołnierza (Konferencja prasowa D. O. K. I.)

trzech czy pięciu godzin lekcyj, po wtłoczeniu w młode mózgownice, niejednokrotnie przy pomocy kija, szeregu prawd życiowych, spoczywał na laurach, zajęty swemi podwórkowemi interesami. Dziś rozumiemy wszyscy, że nauczyciel jest nietylko urzędnikiem państwowym, ale też pedagogiem, wychowawcą, odpowiedzialnym przed społeczeństwem i narodem za to, jakiem będzie to nowe pokolenie, na którego pulsie spoczywa jego spracowana dłoń. Takiem będzie społeczeństwo za lat dziesięć i dwadzieścia, jakiem je urobią dzisiaj nauczyciele w tych małych istotkach, tłumnie i gwarnie garnących się do szkoły. I jeżeli dziś konstatujemy u ludzi w wieku poborowym, czy to fatalnie dużą cyfrę analfabetów, czy też fatalną zdrowotność tychże ludzi, zarówno za jedno jak i za drugie ma dziś pretensje społeczeństwo, naród i państwo do szkoły z przed lat dziesięciu czy piętnastu.

Rozwój szkolnictwa powszechnego w dobie obecnej pozwala przypuszczać, że przynajmniej w kwestji pierwszej ci co przyjdą do głosu za lat kilkanaście, nie oskarżą szkoły dzisiejszej. Ale czy oskarżenie takie paść nie może odnośnie do kwestii drugiej, odnośnie do wychowania fizycznego? Pytanie to rzucone niemal w pierwszych dniach naszego bytu niepodległego, nurtuje dziś coraz głębiej i szerzej w społeczeństwie. Czynniki kompetentne starają się zagadnienie to połączyć jeszcze z innem: z zagadnieniem uświadamiania i wychowania narodowego.[1])

W obu tych kwestjach z natury rzeczy wysuwa się na czoło rola szkoły, rola nauczyciela i to nauczyciela klas najniższych, ze szkoły powszechnej w pierwszym rzędzie. Jeżeli mówi się, że takiem jest społeczeństwo, jakiem go urobiła szkoła, to z jakąż dumą słuchać musiał dawny pruski nauczyciel gdzieś tam z zakątków Niemiec, z najdalszej wsi, co mówili Niemcy i nietylko Niemcy, że „wojnę roku 1866 wygrał pruski nauczyciel". A więc aż tak daleko sięgać może rola szkoły w życiu narodu i państwa!

Kwestja wychowania fizycznego młodzieży szkolnej nie jest rzeczą nową. Wiemy, że już Spartanie w starej Grecji, by połączyć wychowanie kulturalne, fizyczne i narodowe odbierali zupełnie matce chłopca od siódmego roku życia począwszy. Wiemy, iż by zaspokoić głód, chłopiec musiał utrzelić sobie z łuku jadło uwiązane wysoko na drzewie. W dawnej Polsce wychowanie tak pojęte odbierała już młodzież, niestety tylko warstwy zwierzchniej narodu, szlachta. Specjalnie na fizyczne wychowanie zwracała uwagę Komisja Edukacyjna, pierwsze ministerjum oświaty w Polsce i wogóle w Europie.

W nowszych czasach początek tejże kwestji dała Francja, ta sama, która pierwsza z państw Europy miała i ma do rozwiązania groźne a trudne zagadnienie przyrostu ludności, wyrażającego się, jak wiadomo, cyfr

*) Na pierwszem konstytucyjnem posiedzeniu Rady Naczelnej Wychowania Fizycznego z 29. 3. br.

zero. I właśnie Francja najwcześniej zwróciła uwagę na zdrowy rozwój organizmu swej ludności, sięgając już około 1850 roku do szkoły. Już w roku 1852 powstaje w Joinville le Pont szkoła wychowania fizycznego, a równocześnie wprowadza się po raz pierwszy ochotniczą gimnastykę w szkołach powszechnych. W dwa lata później obowiązkowe lekcje gimnastyki w liceach. Nieszczęśliwy wynik wojny lat 1870/71 połączył kwestję rozwoju fizycznego z zagadnieniem przysposobienia wojskowego i oto w roku 1882 zjawia się rozporządzenie, stwarzające batal'jony szkolne t. zw. bataillons scolaires, obejmujące młodzież od dziewiątego do czternastego roku życia, uczniów szkół powszechnych, oraz seminarjów nauczycielskich, z obowiązkiem wyszkolenia i wychowania wojskowego. Mimo to jednak te wszystkie wysiłki nie dały pożądanego wyniku. Widocznie brakło systemu, brakło racjonalnego programu, których nie mogło zastąpić wprowadzone w roku 1903 świadectwo sprawności fizycznej, dotyczące zresztą młodzieży w wieku przedpoborowym. Dopiero wojna światowa wymagająca od ofiarnego i tak krwawiącego narodu olbrzymich wysiłków zarówno duchowych jak i fizycznych w pierwszym rzędzie, pchnęła kwestję wychowania fizycznego na właściwe tory. Przed wojną światową wogóle wszystkie niemal państwa zajmujące się wychowaniem fizycznem młodzieży, czynią to dla przygotowania jej do ponoszenia trudów wojny. Zna to zagadnienie i krzewi dobrze w szkołach na wzór mistrzów niemieckich Bułgarja, znają też Włochy od czasów Garibaldiego, które w roku 1882 organizuje pierwsze stowarzyszenie strzeleckie t. zw.: „Tiro a nationale“, do których przybywa w latach późniejszych, obchodzące żywo i bezpośrednio szkołę powszechną, harcerstwo, szczęśliwie przeszczepione z Anglji na grunt włoski.

Na najwłaściwszą drogę już przed wojną poszły państwa północne Szwecja i zrodzona w wojnie jako państwo Finlandja, każąc szukać zdrowia narodu w zdrowiu dzieci w wieku szkolnym t. j. tego, do czego dziś po wojnie dopiero zdążają szybko narody zachodnie. To też państwa te stoją dziś w Europie na pierwszem miejscu pod względem zdrowotności i tężyzny fizycznej młodzieży i całego narodu.

Dziś wszystkie bez wyjątku państwa Europy, a nadto i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, ujęły kwestję wychowania fizycznego młodzieży szkolnej w swe ręce i wszystkie państwa bez wyjątku na wychowaniu fizycznem budują swój system przysposobienia wojskowego. Wychowanie fizyczne młodzieży szkolnej jest dziś obowiązkowem prawie we wszystkich państwach, przysposobienie zaś wojskowe jest już obowiązkowe w Rosji dekretem z roku 1923, a będzie obowiązkowem w najbliższym czasie we wszystkich państwach, i tak w Czechosłowacji na zasadzie projektu ustawy z roku 1925, we Francji projektu opracowanego jeszcze w roku 1920, we Włoszech z roku 1922, podobnie też w Rumunji (projekt ustawy).

Wszystkie projekty przewidują w szkołach obowiązkowe wychowanie fizyczne, ściśle dostosowane do wymagań przysposobienia wojskowego i wychowania narodowego (rozwinięcie idei państwowej, patrjotyzm, pobudzenie sił moralnych). Przysposobienie wojskowe zaś część państw, jak Rosja, Czechosłowacja, Rumunja, Włochy organizują jużto obowiązkowo w wyższych klasach szkół średnich, jużto w organizacji terytorjalnej całego kraju, a obowiązujące jużto w stowarzyszeniach i organizacjach uprawnionych i subwencjonowanych przez państwo. Inne znów państwa jak Finlandja, wprowadzają całkowite ochotnicze przysposobienie wojskowe, dając jednak organizacjom prywatnym fundusze i dowództwo mianowane przez władzę państwową.

Najszersze ramy dla wychowania fizycznego w szkole zakreśla projekt ustawy francuskiej z roku 1920. Trzeba powiedzieć ramy, gdyż niestety nigdzie jeszcze niema ściśle ustalonej metody i programu, które mają być dopiero ustalone i dostosowane do wieku i płci przez regulamin państwowy, zatwierdzony przez Radę Naczelną Wychowania Fizycznego.

Projekt ten obejmuje chłopców od lat sześciu aż do wcielenia ich do wojska, oraz dziewczęta w szkołach powszechnych wszystkich typów. Wychowanie fizyczne dla dzieci nieuczęszczających do szkół mogą prowadzić stowarzyszenia, subwencjonowane lub nie przez państwo, ale ściśle wedle programu państwowego i podlegające w tej kwestji kontroli państwa. Chłopcy od lat sześciu do końca służby wojskowej, dziewczęta przez czas pobytu w szkole powszechnej i średniej mają posiadać osobistą książeczkę wychowania fizycznego, kontrolującą cyfrowo ich rozwój fizyczny. Tak chłopcy jak i dziewczęta otrzymują obowiązkowo od władz szkolnych świadectwa wychowania fizycznego. Świadectwa te przedkładają uczniowie jako jeden z warunków dopuszczenia do egzaminów państwowych, przed objęciem posady państwowej, przed poborem do wojska. Równie określone jest właściwe szkolenie fizyczne. Wychowaniem fizycznem kierują upoważnieni i dyplomowani nauczyciele, nauczycielki, przodownicy i instruktorowie, w szkołach powszechnych ci pierwsi. Centrum wyszkolenia tychże jest utworzone w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego w Joinville le Pont, nadto szkoli się nauczycieli we wszystkich seminarjach nauczycielskich. Projekt ustawy wprowadza dyplomy dla nauczycieli i instruktorów wychowania fizycznego i przewiduje utworzenie Rady Naczelnej Wychowania Fizycznego, jako instytucji centralizującej studja wychowania fizycznego i jego metody. Wiele z tych postulatów weszło już w życie.

Szczególniej silnie i wyłącznie po linji państwowej zrozumiano zagadnienie wychowania fizycznego młodzieży w wieku szkolnym w Niemczech, a więc tam właśnie, gdzie postanowienia wersalskie najbardziej usiłowały dotknąć źródła siły i przemocy niemieckiej. Ponieważ traktat wersalski zabronił państwu oparcia na prawnych podstawach organizacji przyspo-

sobienia wojskowego, czyni to samorzutnie całe społeczeństwo, łożąc kolosalne sumy z podatków dobrowolnych lub wymuszanych terorem. Te niezliczone organizacje i stowarzyszenia przysposobienia wojskowego, liczące dziś już około sześć i pół miljona członków, znajdują podstawę swej egzystencji nie gdzieindziej właśnie jak w szkole. Jest jednak zasadnicza różnica w pojmowaniu kwestji w Niemczech i w reszcie państw. Podczas gdy u innych państw w szkole na plan pierwszy wychodzi kwestja wychowania fizycznego, jako zagadnienie główne, Niemcy kładą nacisk na jego stronę ideową. Wychowanie narodowe przytłacza niejako wychowanie fizyczne. Szkoła ma zakorzenić w młodem pokoleniu te zalety, które są istotą dobrego obywatela i przyszłego obrońcy kraju, jak podporządkowanie interesu jednostki interesowi narodowemu, obowiązkowość, karność, punktualność. Z drugiej strony czynniki uświadomione już na ławie szkolnej starają się przeszczepić w młode dusze zrozumienie źródła istotnej tężyzny i potęgi narodu, pobudzają wcześnie myśl twórczą młodzieży, zwracając jego uwagę na nowe zagadnienia oświatowe jak lotnictwo, mechanizacja przemysłu i rolnictwa. Niemcy zatem łączą ściśle wychowanie fizyczne, również obowiązkowe w szkołach, z wychowaniem narodowem, starają się skierować je ku osiąganiu realnych, praktycznych korzyści, nietylko dla rozwoju tężyzny cielesnej wzrastającego pokolenia, ale też tężyzny moralnej, pełnego uświadomienia moralnego.

Widzimy więc, że wszystkie państwa sięgają dziś do podstaw, by odrodzić fizycznie i moralnie szczególnie podczas wojny podcięte społeczeństwa. I trzeba przyznać, że jednak i u nas pierwsze kroki już postawione. Akcja ta idzie z dwóch stron od góry i od dołu. U góry należy zanotować projekt ustawy o wychowaniu fizycznem i przysposobieniu wojskowem, oraz ukonstytuowanie się Rady Naczelnej Wychowania Fizycznego z końcem marca rb. w Warszawie. Projekt ustawy opracowany w roku ubiegłym w walnej swej części przez Ministerstwo Spraw Wojskowych w części przez Min. W. R. i O. P. a niestety prawie bez udziału Dyrektorjatu Zdrowia, w dyskusji między rzecznikami wychowania fizycznego, szkolnego, przysposobienia wojskowego i sportu ma być w swych zasadniczych punktach uzgodniony i wniesione w ostatecznej i pełnej formie do sejmu w czasie najbliższym. Ukonstytuowana zaś Rada, licząca czterdziestu członków, między nimi trzech wybitnych przedstawicieli szkolnictwa profesorów: Piaseckiego i ks. Adamskiego z Poznania, i Ciechanowskiego z Krakowa, zaczęła już swą pracę, tworząc trzy wydziały: wychowania fizycznego, usposobienia wojskowego i sportu.

Od dołu akcja nad odrodzeniem fizycznem narodu wychodzi od szerokiego społeczeństwa i młodzieży samej szukającej i domagającej się powietrza, słońca i przestrzeni. Akcję tę ma ująć w należytą i zorganizowaną pracę wspomniana projektowana ustawa. Obecnie zaś istnieją już komitety wychowania fizycznego wojewódzkie, powiatowe i gdzieniegdzie

gminne. Niestety na zjeździe delegatów Rady Naczelnej Wychowania Fizycznego skonstatowano niedostateczny udział w tych komitetach przedstawicieli nauczycielstwa, a jeszcze mniejszy lekarzy. Brak widocznie zrozumienia dokładnego doniosłości zagadnienia u tych zasadniczych czynników: nauczyciela, który wychowuje i lekarza, który ma czuwać, by wychowanie fizyczne rozwijało się racjonalnie i właściwemi drogami. Dlatego też Rada Naczelna Wychowania Fizycznego wysuwa postulat utworzenia katedry wychowania fizycznego na wszystkich uniwersytetach z obowiązkowemi wykładami i egzaminami dla lekarzy i kandydatów stanu nauczycielskiego, oraz obowiązkowe nauczanie w seminarjach nauczycielskich.

I tu właśnie otwiera się wdzięczne pole pracy dla każdego nauczyciela i nauczycielki: zajęcie się młodzieżą szkolną poza godzinami obowiązkowemi i nawiązanie kontaktu z lekarzem szkolnym, dla skierowania wychowania fizycznego na racjonalną drogę, dopóki nie zjawią się zgóry ustalone metody i programy. Równocześnie też otwiera się i druga dziedzina pracy dla nauczyciela, jego udział w komitecie gminnym wychowania fizycznego, nawiązanie kontaktu z organizacjami przysposobienia fizycznego, skąd otrzymać może pomoce techniczne jak urządzenia i place, i pomoce rzeczowe jak przyrządy i fundusze.

To żywiołowe po wojnie łaknięcie powietrza, słońca i przestrzeni, które odczuwa całe społeczeństwo, ta równoczesna chęć tworzenia prawdziwej polskiej zdrowej duszy w zdrowem polskiem ciele młodego pokolenia, w nauczycielstwie przedewszystkiem powinna znaleźć należytą ocenę i zrozumienie. W miejsce starego i schorzałego skutkiem wojny fizycznie i moralnie społeczeństwa, wychowanego w trzech wrogich duchowi narodowemu szkołach, ma powstać do intensywnego życia narodowego młode polskie w każdym calu zdrowe i odporne pokolenie. Musi ono wzrość silne i zdrowe fizycznie i moralnie, uświadomione narodowo, jeśli ma kiedyś sprostać tym zagadnieniom i tym groźbom idącym z niezadowolonych z naszego istnienia ośrodku gwałtu i przemocy, które już stanęły przed nieskrzepniętym jeszcze młodym organizmem państwowym.

Praca serdeczna, jaka czeka polskiego nauczyciela jest ciężka i żmudna, tem cięższa, że bez należytej oceny. Nawet nagrody nie może oczekiwać nauczyciel żadnej. Nagrodą musi być jedynie własne polskie sumienie, lub może kiedyś po latach historja, która jak niegdyś o pruskim nauczycielu — powie: „Polskę uratował w roku 193... czy 194... polski nauczyciel.“

Toruń. M. J.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

STANY ZJEDNOCZONE.

O SZKOLNICTWIE AMERYKAŃSKIEM. Pierwszą wyraźną cechą amerykańskiego życia szkolnego jest prawdziwa demokracja. Nauczyciel szkoły średniej niema tytułu, ani też dąży do niego, jest „teacher“ jak jego kolega w szkole powszechnej. Uczniowie przemawiają do nich: Mr. Brown albo Mr. Smith, a pozdrawiają ich przez poufne „hallo“, nie zdejmując czapki, według tamtejszego zwyczaju. Także dyrektor (principal) i inspektor nie są niczem więcej jak Mr. Smith. Niema tu kancelarji, ale „office“, z którego prowadzi wielkie okno na korytarz, a drzwi są bez przerwy otwarte. W spotykaniu się z dyrektorem lub inspektorem niema różnic społecznych. Stosunek rzetelny, uprzejmy, naturalny, ludzki, bez przesadnej uprzejmości. Mówi tu mężczyzna do mężczyzny. Dyrektorowie i inspektorowie nie bywają starymi panami, ale są to zwykle ludzie młodzi. Pan Zmrhal (Czech) np. został dyrektorem, mając 27 lat. Władza szkolna nie uważa się za „wyższą“, ale za kwalitatywnie oddzielną. Wymaga nietylko osobistych właściwości, ale specjalnego wyszkolenia.

Stosunek uczniów do nauczycieli a nauczycieli do organów administracyjnych (niema tu przełożonych i podwładnych) jest tutaj taki zdrowy, że trzebaby przenieść go częściowo za morze. Dałoby się pisać dużo na ten temat, co u nas czytałoby się jak baśń.

Inna cecha, która przyjemnie zadziwia, jest ograniczenie biurokratycznego urządzenia do minimum. W biurze superintendenta (inspektora) wrze praca z początkiem roku. Zapytania, rozporządzenia i inne rzeczy załatwia się wprost. Inspektor siedzi bez marynarki, szybko przegląda dokument, zapyta się kilka słów dla wyjaśnienia — i sprawa załatwiona. Niema tu czasu na bawienie się stronami albo ceremonjami. Widziałem np. jak w kwadransie pan de Butz załatwił przynajmiej dziesięciu interesantów. Zapisy w centralnym urzędzie i w szkołach są zwięzłe. Wielka wolność, która przysługuje dyrektorowi w urządzeniu wewnętrznego życia, ulży centrali. Przypominam, jak u nas urzędy dla braku pracy polecają biograficzne opracowanie, a każdy tydzień jakaś nowa wskazówka! Nauczyciel w Ameryce jest pozbawiony pisaniny.

Świadectwa wysyła się co dziesięć tygodni. Nagłówek i inne rubryki wypełnia uczeń sam. Nauczyciel napisze pierwszą literę (S, E, G, F, D) (od najlepszej oceny rozpoczynając) często tylko ołówkiem i nieraz w ten sam sposób inicjały nazwiska. Urzędowych „pisemnych prac“, które u nas są najważniejszą kontrolą, tutaj niema. Zeszyt całkowicie nieznany. Zadania piszą uczniowie na papierze o dowolnym formacie i kolorze, zwyczajnym ołówkiem. Nauczyciel poprawia je także ołówkiem. Zadanie daje się wedle potrzeby, a jest ono co do ilości i wielkości więcej pracą nauczyciela. Zadania, napowrót oddane uczniom, są sprawdzane i idą do kosza, zwłaszcza jeżeli są opatrzone znakiem D.

Zato wszędzie wymaga się dokładności i punktualności, która w równej mierze obowiązuje uczniów jak i nauczycieli. Przerw w naszem pojęciu niema; ponieważ przy ogólnie przyjętym rozkładzie lekcyjnym uczniowie bezustannie się przeprowadzają do różnych ubikacyj; po trzech minutach jest drugi dzwonek (tardy bell), ważny dla uczniów i nauczyciela. Tylko ścisłą współpracą osiąga się,

że w szkole Harrisona, prowadzonej według powyższego sposobu, jest zupełny wewnętrzny porządek, mimo że tutaj jest 150 nauczycieli i około 3800 uczniów. W czasie pracy szkoła dyszy jak fabryka, a przy zakończeniu godzin jest typowo amerykański pośpiech i gwar.

Ośmiogodzinny dzień pracy zaprowadzony jest nawet w szkole. „Godzina', trwa 45 minut, a lekcje od $8^3/_4$ do $3^1/_2$. Nauczyciel uczy 5—6 godzin, resztę dozoruje w pracowniach, gdzie uczniowie samodzielnie pracują. Ani uczniom, ani nauczycielowi nie wolno bez pozwolenia opuścić gmachu.

(„Vestnik" — Praga.) K. Majorkiewicz.

CZECHOSŁOWACJA.

WALKA PRZECIW TUBERKULOZIE W SZKOŁACH W PRADZE CZESKIEJ. W budżecie miasta Pragi na rok 1926 wyznaczoną została bardzo wysoka kwota na walkę przeciw tuberkułom u dziatwy szkolnej. Według planu, ułożonego przez fizykat miejski, lekarze zbadają wszystką młodzież w szkołach miejskich, wyłączą dzieci już chore na suchoty i dzieci narazie tylko zarażone płucną chorobą. Badania przeprowadzone być mają metodą Pirqeta i Moroo. Dzieci, dotknięte chorobą piersiową, będą uczone osobno. Miasto zbuduje dla tych dzieci umyślne zakłady nauczaniowo-wychowawcze w otoczeniu zieleni i jak najwolniejszego powietrza. Będą to w miarę potrzeby (nie w miarę możności) szkoły z internatem, słabym a biednym dzieciom dawać będzie szkoła codziennie wyznaczoną przez lekarza rację mleka. Dzieci, dotknięte skrzywieniem stosu pacierzowego, otrzymają bezpłatne leczenie ortopedyczne. Dla dzieci tych urządzone będą kąpielnie słoneczne, kolonje letnie itp.

Uzasadniając wysoką pozycję budżetową na cel powyższy, fizykat przekonał bez trudności ojców miasta, że wydatek na uleczenie tuberkulicznie słabych dzieci jest doskonałą lokatą kapitału w gospodarce narodowej. Mgr.

KONKURS.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego ogłasza niniejszem konkurs na następujące posady:

1) kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej z językiem wykładowym polskim w Kórniku pow. śremski od dnia 1 sierpnia br.
2) kierownika 5-klasowej szkoły powszechnej w Margoninie pow. chodzieski od dnia 1 października br.
3) kierownika 3-klasowej szkoły powszechnej w Gorzykowie pow. witkowski.
4) kierownika 3-klasowej szkoły powszechnej w Łopiennie pow. wągrowiecki.
5) nauczyciela 1-klasowej szkoły powszechnej w Brzozie pow. krotoszyńskiego od dnia 1 sierpnia br.
6) nauczycielkę z wyższym kursem nauczycielskim do żeńskiej szkoły wydziałowej w Nakle pow. wyrzyski od dnia 1 sierpnia br.

Podanie należy wnieść do Kuratorjum w drodze służbowej do końca maja.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

Ks. W. Gadowski: *Podręcznik psychologji wychowawczej* dla seminarjów nauczycielskich. Tarnów 1926.

Praca ta wypełnia lukę dotkliwą w polskiej literaturze pedagogicznej. Mamy tłumaczenia podręczników Titchenera, Hoeflera, Stouta, mamy też obszerne prace psychologiczne Dawida, Borowego i inne, a nie mieliśmy dotąd swojskiego podręcznika psychologji wychowawczej w guście Hergeta. Złączenie wyjaśnień psychologicznych ze wskazówkami wychowawczemi, zalecone zresztą w planach ministerjalnych, przyczyniło się wielce do ożywienia i urozmaicenia psychologji i sprawiło, że książkę czyta się z zajęciem i nie czuje się tego, że jest ona podręcznikiem szkolnym. Autor unika roztropnie kwestyj zawiłych, spornych, niestosownych dla seminarzystów, zato sprawy ważniejsze omawia obszerniej, w sposób indukcyjny na tle spostrzeżeń. Zaznajamia przytem z terminologją naukową i z nowożytnym stanem studjów psychologicznych, podając sporo szczegółów z pedologji, tj. z nauki o rozwoju duchowym dziecka — i przytaczając dość obszernie metody badań psychometrycznych. Zauważyliśmy w całości I. skalę Bineta dla rozpoznania dzieci niedorozwiniętych i całą skalę inteligencji według Meumanna.

Nowością pożyteczną jest konsekwentne rozróżnianie i zastosowanie pojęć bezpośrednich i refleksyjnych, co dozwala usunąć dotychczasowy rozdźwięk między teorją psychologiczną a praktyką szkolną i daje zrozumieć lepiej stopnie lekcji.

Można tuszyć śmiało, że nauczyciel, wykształcony na tym podręczniku, będzie umiał myśleć samodzielnie, potrafi korzystać z gruntownych dzieł psychologicznych, a nawet będzie mógł wykonywać doświadczenia łatwiejsze. Szkoda jednak, że w książce brak rycin, uzmysławiających ustrój mózgu, nerwów, oka i ucha ludzkiego i przedstawiających główne przyrządy psychometryczne. Ufamy, że autor w następnem wydaniu brak ten uzupełni.

Z satysfakcją stwierdzamy, że podręcznik przy każdej sposobności podkreśla odrębne właściwości psychiki polskiej i zachęca do jej studjowania. Wzgląd patrjotyczny i etyczny wysuwa się wszędzie na pierwszy plan, co sprawia, że podręcznik ma wartość nietylko dydaktyczną, ale i wychowawczą. Warto go przeto zalecić wszystkim, którzy się zajmują nauczaniem i wychowaniem, więc nauczycielstwu, duchowieństwu i rodzicom inteligentnym.

GEBETHNER I WOLFF. — WARSZAWA.

Wyszedł z druku tom I-szy *Poezyj* Artura Oppmana (Or-Ota), obejmujący pod wspólnym tytułem *Stare Miasto* utwory, poświęcone murom i ludziom starej Warszawy. O książce tej i jej autorze pisze Zdzisław Dębicki w „Kurjerze Warszawskim“ z dnia 4. 3. br.: „Nauczył nas kochać i czcić pamiątkowość i pomnikowość naszej stolicy. Nauczył nas także odczuwać i rozumieć jej ducha, jej utajone dążenie do wolności, jej dumę i dostojność w cierpieniu. Dlatego też nietylko jego oczyma patrzymy dzisiaj na starą Warszawę, lecz i przez pryzmat jego duszy dostrzegamy niezmiennie polskie tej Warszawy oblicze, wyszlachetnione przez długoletnie cierpienie i długą tęsknotę do samoistnego życia“. Cena zł 5,—

Teatr szkolny Lucjusza Komarnickiego, jest nowością w naszej literaturze pedagogicznej. Autor postawił sobie za zadanie zwrócić uwagę pedagogów na tę nader doniosłą sprawę, jaką jest niewątpliwie teatr szkolny, o którym „niewiele się u nas pisze i mniej jeszcze myśli“. Książka prof. Komarnickiego uwzględnia zarówno ogólne założenia, jak i praktykę i teorję teatru szkolnego, ozdobiona jest 12 ilustracjami i uzupełniona nutami. Wywoła ona niewątpliwie wśród pedagogów żywą a płodną wymianę zdań na powyższy temat. Cena zł 5,50.

Ukazał się tom prac historycznych prof. Adama Skałkowskiego pt.: *Z dziejów insurekcji 1794 r.* Zawiera on następujące artykuły: „Legenda o broni insurekcyjnej“, „Obrona Narwi w r. 1794“, „Uczestnicy walk o oswo-

bodzenie Warszawy", „Stanisław August wobec powstania" i „Finis Poloniae". Prof. Skałkowski, oddzielając starannie prawdę historyczną od legendy, rzuca w swych pracach wiele nowego światła na historję powstania kościuszkowskiego. Sięgnął on przytem po raz pierwszy po materjał źródłowy, który dotąd nie był zupełnie zużytkowany. Cena zł 6,50.

Prof. Stanisław Kot opracował skrócone wydanie swej obszernej *Historji wychowania*, przeznaczone dla seminarjów nauczycielskich jako podręcznik dla nauczycieli i uczniów. Praca ta p.t. *Dzieje wychowania* obejmuje w pięciu wielkich częściach: wychowanie helleńskie, grecko-rzymskie, w wiekach średnich humanistyczne i nowoczesne. Dzieło prof. Kota, w nowej swej formie doskonale przystosowane do potrzeb szkolnictwa seminaryjnego, wypełni dotkliwą lukę w naszej pedagogicznej literaturze podręcznikowej. Cena zł 6,50.

Zasłużona w naszej literaturze ekonomicznej „Bibljoteka Wyższej Szkoły Handlowej" co pewien czas przypomina inteligentnej publiczności polskiej dzieła rodzimych ekonomistów. Po książce Kopernika o monecie przyszła kolej tym razem na główne dzieło ekonomiczne Fryderyka hr. Skarbka, które p.t. *Ogólne zasady nauki gospodarstwa narodowego czyli czysta teorja ekonomji politycznej* zawarło w sobie oryginalny system nauki tego wielkiego ekonomisty polskiego, opartej na przyrodniczej metodzie badania. Wydanie niniejsze, drugie po prawie stu latach poprzedza wstęp pióra prof. H. Krzeczkowskiego o życiu i działalności naukowej F. Skarbka. Cena zł 8,—

Tom II-gi dzieła J. M. Kuliszera p.t. *Dzieje gospodarcze Europy zachodniej*, który ukazał się niedawno na półkach księgarskich, obejmuje czasy od odkrycia Ameryki do rewolucji francuskiej. Całość składa się z czterech wielkich rozdziałów: „Ludność", „Gospodarstwo wiejskie i ustrój rolny", „Formy przemysłu i klasa robotnicza" i „Wymiana", ze wstępu, w którym znajdujemy ogólną charakterystykę epoki, oraz z uzupełnień, w których autor omawia nowoczesne doktryny ekonomiczne. Dzieło Kuliszera przełożył K. Morawski, a przejrzał Jan Rutkowski. Bibljoteka Wyższej Szkoły Handlowej. Cena zł 4,50.

Przewodnik po bibljotekach warszawskich, opracowany z polecenia Związku Bibljotekarzy Polskich przez K. A. Świerkowskiego, zawiera wiadomości o 136 bibljotekach warszawskich i daje wskazówki praktyczne: gdzie i kiedy, na jakich warunkach i z czego można korzystać. Na końcu książki znajdzie czytelnik alfabetyczny spis bibljotek i bardzo praktyczny skorowidz rzeczowy, wskazujący bibljoteki, w których dzieła z pożądanego zakresu są szczególniej reprezentowane lub są ich specjalnością. Cena zł 2,—

Wyszło z druku drugie wydanie *Kuźni* Piotra Choynowskiego, powieści historycznej z lat 1861—1863, z okresu poprzedzającego powstanie styczniowe. Z wielką plastyką, unikając tendencji, kreśli znakomity pisarz obraz ruchu przedpowstaniowego tak żywy, że ulegamy złudzeniu, iż to wszystko przesunęło się przed naszemi oczyma i że byliśmy tych lat uczestnikami. Powieść ta, jedyne i niezrównane przedstawienie historycznych zdarzeń, powinna się znaleźć w bibljotece każdego domu polskiego. Cena zł 5,—

Ukazał się z druku tom X. *Poezyj* Marji Konopnickiej zupełnego wydania krytycznego, które opracowuje prof. Jan Czubek. Tom ten, wydany bardzo starannie i estetycznie, obejmuje słynny poemat p.t. *Pan Balcer w Brazylji*. Cena zł 8,—

Tomik 52-gi „Bibljoteczki Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży Szkolnej" obejmuje wybór *Kazań sejmowych* Piotra Skargi w wydaniu i z objaśnieniami prof. Ign. Chrzanowskiego. Cena zł —,90.